

Wyss, Heinz

## Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland. Die Transformationsprozesse im Bildungswesen der neuen Bundesländer seit der Wende

*Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 3, S. 307-331*



Quellenangabe/ Reference:

Wyss, Heinz: Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland. Die Transformationsprozesse im Bildungswesen der neuen Bundesländer seit der Wende - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 3, S. 307-331 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133134 - DOI: 10.25656/01:13313

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133134>

<https://doi.org/10.25656/01:13313>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland

Die Transformationsprozesse im Bildungswesen der neuen Bundesländer seit der Wende

Heinz Wyss

*Der sozialistischen Einheitsschule der einstigen DDR hat die einphasige einheitliche Lehrerbildung entsprochen. Im Unterschied dazu orientiert sich die Lehrerbildung in der BRD im Schüleraltersbezug am gegliederten Schulsystem. Sie zerfällt in zwei Phasen.*

*Im politischen Kontext der gesellschaftlichen Umgestaltung hat sich die Schule und mit ihr die Lehrerbildung tiefgreifend gewandelt. Die Wende hätte die Chance in sich geschlossen, in Ostberlin und in den neuen Bundesländern in innovativer Zusammenfassung der beiden Lehrerbildungssysteme eine berufsspezifische, zugleich wissenschaftliche und handlungsorientierte Neukonzeption der Ausbildung der Lehrpersonen zu entwickeln. Es hätte sich realisieren lassen, was seinerzeit die Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg (Oldb.) als Experiment gewagt hat und was dort am politischen Widerstand gescheitert ist.*

*Man hat die Chance vertan und hat die westliche Struktur der Schule und desgleichen das bundesdeutsche Konzept der Lehrerbildung auf Berlin und die neuen Bundesländer übertragen. Mit einer Ausnahme: In Potsdam hat sich ein alternatives Modell entwickelt, "eine auf das Professionswissen von Lehrern orientierte Ausbildung", die dank der Integration von Theorie und Praxis "sowohl eine wissenschaftliche Rekonstruktion des Handlungswissens auf der Grundlage der Praxiserfahrung als auch die Durchdringung des beruflichen Handlungssystems mit Hilfe wissenschaftlich begründeter Heuristiken ermöglicht" (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 203), und das aufgrund eines für Lehrer aller Stufen gleichwertigen professionsspezifischen Studiums. Es ist der Versuch, den Graben zwischen "Wissenschaftlichkeit" und "Berufsbezogenheit" zuzuschütten. So war es gemeint. Nicht so, wie es gedacht war, hat sich das Modell umgesetzt.*

*Ein halbjähriger Aufenthalt in Berlin im Wintersemester 1994/95 hat, gestützt auf Gespräche mit einer Vielzahl von Ausbildnern der Lehrer und Lehrerinnen an den Berliner Universitäten und in Potsdam, mit Lehrpersonen im Schuldienst, mit Verantwortlichen der Ministerien und mit Vertretern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, einen Einblick in den Prozess der Neuregelung von Schule und Lehrerausbildung ermöglicht. Das Literaturstudium tritt in diesem Aufsatz hinter den aus persönlichen Kontakten gewonnenen Informationen zurück. Die Referenzpersonen werden im Anhang ebenso genannt wie die beigezogene Literatur.*

*Der Text gibt gegensätzliche Sichtweisen in der Beurteilung der Umgestaltung des östlichen Bildungswesens wieder. Das ungeschiedene Nebeneinander konträrer Positionen will ungefiltert aufzeigen, wie unterschiedlich das zentralistische Schulsystem der DDR im Rückblick beurteilt wird und wie konträr sich die Gewährsleute über seine Transformation zum föderativ gegliederten Bildungswesen - von manchen als "Überstülpung" bezeichnet - äussern. Hinweise auf bedenkenswerte Qualitäten des Bildungswesens der DDR wollen freilich nicht beschönigen, was die Schule des sozialistischen Einheitsstaates in negativem Sinne kennzeichnet: ihre zentralistische Organisation,*

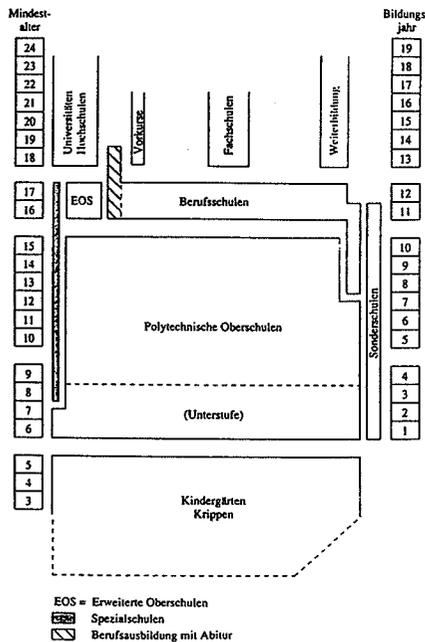
ihre obrigkeitliche ideologische Ausrichtung, ihre rigide didaktische Uniformität, ihren im wesentlichen trockenen frontalen Abfrageunterricht, ihre einseitig materialen Lernanforderungen und ihre kommunikationshemmenden Disziplinierungsmechanismen.

Was sich in Berlin feststellen lässt, ist für unsere Lehrerbildung insofern von Bedeutung, als die Probleme, die es in der Lehrerbildung zu lösen gilt, nicht ortsspezifisch und somit auch die unseren sind. Was sich in Berlin getan hat und tut, gilt es in der Zeit der Tertiarisierung und Neugestaltung unserer Lehrerbildung auch bei uns zu bedenken - nicht zuletzt deshalb, weil sich auch aus feststellbaren Fehlentwicklungen die nötigen Lehren ziehen lassen.

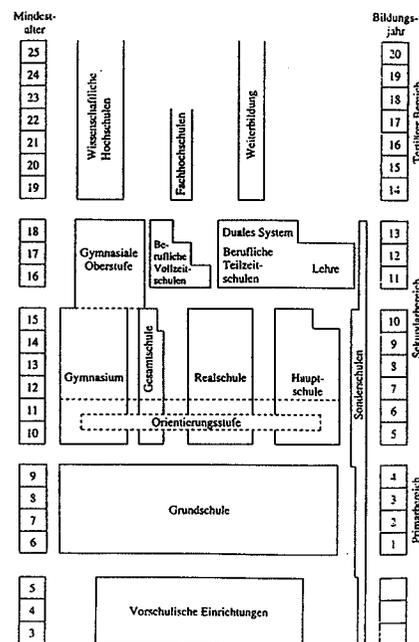
## Zwei gegensätzliche Bildungssysteme

Von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in Ost und West gestern, im vereinigten Deutschland heute, kann nicht die Rede sein, ohne dass wir uns vergegenwärtigen, wie sich die Schule, die das Wirkungsfeld der auszubildenden Lehrpersonen ist, in ihrer äusseren Struktur und in ihrer inneren Erscheinungsform im getrennten Deutschland gestaltet hat. Darum seien die Bildungssysteme der alten Bundesrepublik und der einstigen Deutschen Demokratischen Republik als erstes schematisch einander gegenübergestellt (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, a.a.O., S. 19, 28).

Aufbau des Bildungssystems in der DDR Ende der 80er Jahre



Aufbau des Bildungssystems in der BRD Ende der 80er Jahre



Die wertende Beurteilung der gegensätzlichen Bildungssysteme erweist sich selten als objektiv. So beschönigt und verklärt die Selbstbeschreibung der Einheitsschule der einstigen DDR im Rückblick ihre Leistung; und ebenso einseitig ist die pauschale Verurteilung der DDR-Schule als ideologisch verengte und didaktisch in manipulativer und doktrinäer Weise verkürzte, autoritär staatsgelenkte Erziehungs- und Schulungsinstitution.

Tatsächlich war die Schule der DDR "ein Gemisch: zugleich progressiv und reaktionär" (Gehrmann), "ein wissensorientierter und lehrerzentrierter Ort der lernintensiven Stoffvermittlung" (Kretschmer), "fixiert auf materiale Ziele", und das unter dem "Diktat vorgegebener didaktischer Formen und der Methodenuniformität" (Gehrmann). Die didaktische Reflexion der Unterrichtenden war ausgeblendet. Merkmalhaft waren der "Lehrplanfetischismus, die Stoffüberfüllung, die autoritären Verkehrsformen, die Dominanz des Frontalunterrichts, die mangelnde Differenzierung und Individualisierung der Lernwege" (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 34). Die Einheitlichkeit des Bildungsweges ermöglichte eine relativ späte Entscheidung zwischen weiterführender oder beruflicher Bildung. Die schulischen Leistungsanforderungen waren hoch. Dennoch gelang es der zehnjährigen Einheitsschule besser, als dies das gegliederte Schulsystem des Westens mit seinen homogenen Lerngruppen vermag, auch weniger lernfähige Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung zu fördern (Roeder: Untersuchung 1991/92). Das gesellschaftliche Leitprinzip der Schulung zielte darauf hin, "alle Kinder des Volkes zu bilden", keines zurückzulassen. Im sozialistischen Staat durfte es keine Versager geben. Die Bewertungskriterien und -massstäbe waren von der Partei festgelegt und ideologisch gesteuert. Die Schüler nahmen die Leistungsbewertungen kritiklos hin. Kein Schüler hätte sich herausgenommen, die Bewertung durch seinen Lehrer in Frage zu stellen. Die Art der Schülerbeurteilung fand in der Lehrerschaft vorbehaltlos Akzeptanz (Edelstein). Lehrpersonen, die selektiv benoteten und Schüler sitzen liessen, kamen denn auch unter Druck. Die Folge war die Egalisierung der Bewertung der Lernergebnisse. Gute Leistungen wurden gleichgesetzt mit verlässlicher sozialistischer Haltung, mit der Bereitschaft und Befähigung, später am Arbeitsplatz "für soziale Gerechtigkeit und für den Frieden zu kämpfen" (Tiedtke). Die abzuliefernden Statistiken der Benotungen wurden retouchiert. Dies auch bezüglich des nachzuweisenden Anteils der Kinder, die der FDJ zugehörten oder im Pionierdienst mitlitten. Ermittelt wurde auch, wer als Laufbahnziel angab, Offizier der NVA oder Lehrer werden zu wollen. Diese Schüler wurden privilegiert. Sie hatten grössere Chancen, in die Erweiterte Oberschule, die EOS, aufgenommen und zum Studium zugelassen zu werden.

Anfänglich war die Erweiterte Oberschule als Abiturstufe der sozialistischen Einheitsschule allen befähigten Kindern zugänglich, auch Bauern- und Arbeiterkindern. Im Laufe der Jahre hat sich der Anteil der Kinder der Parteikader jedoch zunehmend vergrössert (Drewek, Merks). Im Zuge dieser Entwicklung haben sich die Eliten von der Basis entfernt. Die Geschlossenheit des Systems schränkte die höhere Bildung auf die Kohorte des Parteikaders ein, was zur Folge hatte, dass schliesslich die Quote der Schüler mit akademischem familiärem Hintergrund in der gymnasialen Erweiterten Oberschule höher war als an den Gymnasien des Westens, und das im Bauern- und Arbeiterstaat (Merks).

Neben der Einheitsschule gab es übrigens Spezialschulen zur Eliteförderung, die ebenfalls zur allgemeinen Hochschulreife führten und die ihre Schüler zum Teil nicht erst nach der Unterstufe, sondern bereits ab 1. oder 2. Klasse rekrutierten (Sport-, Musik-, Mathematisch-naturwissenschaftliche und Neusprachliche Spezialgymnasien). Parallel zur Abschottung der Schulung der Kader hat sich die "Arbeiter- und Bauernfakultät", die in den sechziger Jahren die Rekrutierungsbasis der Kader erweitern wollte, zusehends in eine Institution der Eliteförderung verwandelt (Tiedtke). Umgekehrt zeigt die Bildungsstatistik, dass der Zugang zu den Universitäten auch in der Spätzeit der

DDR für Studienanwärter offen blieb, die nicht zum engeren Kreis der Absolventen der EOS gehörten, sondern die Hochschulreife auf dem Zweiten Bildungsweg über eine Berufsschule erlangt hatten. Diesen Weg zu gehen war in der Regel selbst den Kindern Oppositioneller oder im Staat Missliebiger möglich (Merkens).

## Die Demontage des DDR-Schulsystems

Am 1.8.1991 verfügten die Behörden die Auflösung der zehnklassigen allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschulen (POS) der einstigen DDR. Die neuen Bundesländer hatten die hochgradig reformbedürftigen, gegliederten Schulstrukturen der jeweiligen Partnerländer der alten BRD zu übernehmen. "Vom Bildungssystem der DDR blieb ausser den übernommenen (maroden) Gebäuden, (veralteten) Ausstattungen und (dezimierten) personellen Beständen nichts mehr übrig. Die berechtigten Forderungen der Wendezeit, die Deformationen in Inhalt und Struktur der Bildung und Erziehung der jungen Generation durch den Missbrauch der Schule der DDR als ideologische Institution, als Instrument des Staates für die Erziehung zum sogenannten sozialistischen Patriotismus, zur kritiklosen Staatstreue, damit aber auch zu Angepasstheit und Heuchelei, zur Unterdrückung nicht systemkonformer Meinungen zu beseitigen, mündete sehr schnell in eine pauschale und weitgehend undifferenzierte Diffamierung und Diskriminierung der Schule der DDR und des Einheitsschulprinzips (sowie) der Vorschulstufe als indoktrinierende, verschulende Einrichtung" (*Weissbuch 3*, 1994, S. 324).

### Die vertane Chance einer Bildungsreform

Die Präambel des Schulgesetzes der DDR forderte, dass die Schule "allen Kindern und Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens der Eltern das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten garantiert" (zitiert nach *Hälder*, 1992, S. 49).

Der Dissens zwischen dieser Zielsetzung und der Schulrealität war krass. Dem Prinzip des "gleichen Rechts auf Bildung" stand im real existierenden Sozialismus die Ausgliederung derer gegenüber, die sich nicht als systemtreu erwiesen, oder - weit schlimmer - deren Eltern oder weitere Angehörigen nicht staatskonform dachten und lebten. Dennoch hätte das sozialistische Bildungswesen dazu herausfordern können und müssen, im vereinigten Deutschland oder zumindest in Ostberlin und den neuen Bundesländern eine Reform des Schulwesens anzustossen. Von der DDR-Schule hätte es vieles zu lernen gegeben. Manches wäre wert gewesen, in angepasster Form ins westliche Bildungssystem übernommen zu werden, so die allgemeine Oberschule für alle Kinder, die späte Wahl zwischen Erweiterter Oberschule und Berufslehre, die Berufsbildung mit eingeschlossener Hochschulreife, der polytechnische Unterricht und insbesondere das flächendeckende wohnortnahe Angebot an Krippen, Kindergärten und Schulhorten.

Die allzu schnell erfolgte Übernahme des konservativen westdeutschen Bildungssystems ist für viele ein Zeichen dafür, dass sich Ostberlin und die neuen Bundesländer dem Diktat ihrer Partnerländer gefügt haben. Andere stellen die These von der "Überstülpung" durch den Zugriff des Westens in Frage, indem sich bereits vor der Vereinigung die Angleichung an das westliche Bildungssystem angebahnt hat. "Die Mehrheit der im Bildungswesen Tätigen wollte sich möglichst schnell aus den DDR-Strukturen herauslösen und sich von der ideologisch instrumentalisierten DDR-Pädagogik tren-

nen. Diese Entwicklung wurde insbesondere von den Pädagogischen Hochschulen angestrebt, die zu Universitäten aufsteigen wollten" (Leschinsky).

"Der Wissenschaftsrat hat nach der Wende eine Evaluation der unterschiedlichen Bildungswege in Ost und West angestrebt. Diese Bereitschaft zur vergleichenden Zusammenschau wurde durch östliche Bildungsexperten unterlaufen. Sie wollten den sofortigen Anschluss an die westlichen Strukturen" (Leschinsky). Im nachhinein werten freilich manche die diskussionslose Angleichung als verpasste Chance, das Bildungswesen aus veralteten Strukturen herauszulösen, zumal die Einheitsschule keine Erfindung der DDR ist, sondern einem seit der Aufklärung und den Schulentwürfen des liberalen Bürgertums immer wieder geforderten demokratischen Schulmodell entspricht, das sich durch innere Differenzierung und Individualisierung, durch Selbsttätigkeit der Lernenden und durch solidarische Verantwortung im sozialen Lernen auszeichnet. Dazu kam in der DDR die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten im polytechnischen Unterricht. Problematisch war zur DDR-Zeit nicht die Einheitlichkeit der Schule, sondern "ihre dogmatische Handhabung, ihre ideologische Vereinnahmung, ihre bürokratische Erstarrung, ihre Intoleranz, ihr Mangel an Freiräumen" (*Weissbuch 3*, 1994, S. 316). Die einmalige Möglichkeit, die historische Chance zu nutzen und mit der Vereinigung eine gesamtdeutsche Schulerneuerung einzuleiten, hat man nicht wahrgenommen. Sie wird sich in gleicher Weise nicht mehr geben.

### Die Ernüchterung

Die anfängliche Begeisterung der Ostbevölkerung über den plötzlichen Ausbruch aus der ideologischen Enge, der staatlichen Abriegelung und der ökonomischen Misere ist mittlerweile einer weit verbreiteten Enttäuschung gewichen. Sie legt sich als Schatten auf das nach westlicher Manier neu geregelte Schulwesen. "Nur noch 19% der ostdeutschen Bundesbürger sind mit der im Zuge der Einheit vorgenommenen Umstrukturierung des ehemaligen DDR-Schulsystems einverstanden" (*Weissbuch 3*, 1994, S. 502).

Die "Hals über Kopf-Vereinigung" - viele sprechen jetzt von kolonialistischer Übernahme und von der Angliederung der DDR an die BRD, nicht vom Zusammenschluss zweier selbständiger und gleichberechtigter Staatswesen - hat die Mauer geschleift, jedoch nicht abgebaut, was trennt, ja, sie reißt alte Gräben neu auf, so u.a. die zwischen Neureichen und Altarmen.

Von aussen besehen, mögen wir die DDR als Eisblock wahrgenommen haben. Die Innensicht ihrer monolithischen Schule vermittelt ein weit differenzierteres Bild, zumal sich die Dinge zwischen 1945 und 1990 nicht gleichförmig entwickelt haben. Die behördlichen Anordnungen und das alltägliche Tun klafften im Laufe der Jahre zunehmend auseinander. Unter der ideologischen Ebene des Staates, der nicht ohne Grund, jedoch zu pauschal ein "Unrechtsstaat" genannt wird, gab es sogar manches, was wir uns für den kapitalistisch-demokratischen Westen wünschen möchten. Sicher, der Staat hat seine Bürger überwacht, aber er hat auch für sie gesorgt. Zwar war in der DDR das öffentliche Leben auf rigide Art ideologisch ausgerichtet und bürokratisch geregelt. Aber dieses Netz sozialistischer Uniformität hatte weite Maschen. Da war hinter und unter der vorschriftsgemässen Einheitlichkeit das weite Feld des ganz persönlichen Lebens. Hinter der Fassade des zentralistischen Systems war manches möglich. Es war in der DDR trotz der monistischen Ideologie nicht alles rot und somit doktrinär, sondern menschlich im Zusammenleben. Die Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit in diesem Staat lässt sich nicht auf die Anprangerung des menschenverachtenden Regimes reduzieren, wie wir dies im Westen in Verknennung seiner sozialen Leistungen in weiten Kreisen klischeehaft und selbstgerecht zu tun pflegen.

Ob der neugewonnenen Freiheit hat man in den neuen Bundesländern das Verlangen nach sozialer Gerechtigkeit nicht vergessen. Die Entfremdung zwischen West und Ost wird nicht überdeckt durch die Deklaration der Einheit der Nation. Die Konsumfreiheit und das Versprechen des "Glücks" schaffen die Einheit nicht. Das könnte allein die Wiederherstellung sozialer Sicherheit im Osten leisten, die Freiheit von Arbeitslosigkeit, die Vermeidung des sozialen Auseinanderklaffens der unterschiedlichen Schichten. Davon ist die gesellschaftliche Realität in der einstigen DDR jedoch weit entfernt. Der "Einheit im einen Vaterland" ("Wir sind e i n Volk!") steht die in der BRD weit verbreitete Mentalität der "Besserwissis" entgegen, die Haltung der Besserwissenden, die sich den nicht an Arbeitsleistung gewöhnten, in manchen Bereichen als inkompetent geltenden "Ossis" weit überlegen glauben. Erschreckend ist es zu hören, dass die Zulage, die Westleuten für ihren Einsatz im Osten ausbezahlt wird, "Buschzulage" genannt wird, als fände man sich in Ostberlin und in den neuen Bundesländern im tiefen Dschungel (Bruse). Das begründete Gefühl des in die Resignation führenden Identitätsverlustes wird sich in der Bevölkerung des einstigen sozialistischen Staates wohl erst nach der Ablösung der DDR-Generation verlieren.

## Die Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer nach der Wende

### Der Paradigmawechsel der Schule

Eine empirische Studie der Jahre 1990/91, die "einen Einblick in die Besonderheiten der pädagogischen und schulischen Realität zum Zeitpunkt des gesellschaftlichen Umbruchs" ermöglicht und darüber Auskunft gibt, wie die Schüler die Wende erfahren haben, lässt erkennen, dass bereits früher (d.h. zur DDR-Zeit) erworbene "Strategien instrumentalen Verhaltens" die Schüler "realitätstüchtig" haben handeln lassen und dass die Schule, vom politischen Zusammenbruch und vom Prozess der gesellschaftlichen Neuorientierung fürs erste relativ unberührt, "in der innerschulischen Routine" verhartet hat (Stock & Tiedtke, S.5), wie sie sich in dem hochgradig dirigistischen System mit seinem einheitlichen Rahmenplan, den vorgegebenen Zeitabläufen und seiner bürokratischen Lernorganisation verfestigt hatte.

Erst mit der Einführung föderativer Strukturen und der Entwicklung des Schulwesens zum Bildungsmarkt kam Spannung und Dynamik in das in der DDR der Generation Honecker erstarrte zentralistische Bildungssystem. Kaum zu bewältigende strukturelle Probleme ergaben sich zufolge der unmittelbar nach der Wende einsetzenden Bildungsexpansion. Die Zahl der Abiturienten, in der DDR auf 10-12% beschränkt, stieg bis gegen 45% an. Sie stabilisiert sich heute bei ca. 30%. Die hohe Abiturientenquote ist als Reaktion auf die rigorose Zulassungsbeschränkung in der DDR zu verstehen. Auch heute noch sind die Bildungsaspirationen der Eltern im Ostteil Deutschlands grösser als im Westen. 1992 zählte man in Ostberlin 20% mehr Abiturienten als im Westen der Stadt (Merkens). Das bedeutet, dass die neuen Bundesländer in drei bis vier Jahren eine Entwicklung zu vollziehen hatten, die sich in der BRD über dreissig Jahre erstreckt hat (Hofmann).

Mehr zu schaffen macht indessen der drastische Rückgang der Schülerzahlen zufolge der Abnahme der Geburten. Der Zusammenbruch des sozialen Netzes der DDR erwirkt, dass junge Ehepartner, die beide berufstätig sind - und das sind die meisten -, keine oder seltener Kinder haben, wohl nicht allein des Umstandes wegen, dass sie sich eine selbständige Betreuung eines Kindes finanziell nicht leisten könnten, sondern ebenso weil man zunächst durch ein besseres Einkommen in den Genuss der Freiheit

zu uneingeschränktem Konsum kommen will. In weiten Kreisen ist es zudem die Arbeitslosigkeit, die zusammen mit der Abwanderung in den Westen den drastischen Geburtenrückgang in den neuen Bundesländern zu einem einschneidenden Problem hat werden lassen. Die Rede ist vom totalen demographischen Crash der Nachwendezeit, der einen Geburtenrückgang auf z.T. weniger als die Hälfte der Geburtenjahrgänge 1989 zur Folge hatte. All das wirkt sich drastisch auf das Bildungswesen aus. In Brandenburg ist die Schülerzahl um mehr als die Hälfte zurückgegangen. Gleichzeitig hat man die Klassenfrequenzen erhöht. Zusammen mit dem Zudrang zu den Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe hat dies eine alarmierende Verknappung der Arbeitsplätze für Lehrer an den Grund-, Haupt- und Realschulen zu Folge (Gehrmann, Roeder). Zudem schafft diese Entwicklung im Bildungswesen erhebliche Angebotsprobleme, namentlich in ländlichen Regionen, wo man sich zu altersstufenübergreifendem Lernen gezwungen sieht, etwas, was die DDR nicht gekannt hat (Hofmann).

In den ersten Jahren nach der Wende rief das Fehlen von rechtlichen Grundlagen, von Lehrplänen und Lehrmitteln zusammen mit der Bedrängnis durch politische Altlasten in der Lehrerschaft eine um sich greifende Verunsicherung und Orientierungslosigkeit hervor. Zudem führte das Wegfallen der DDR-Schulgesetze und der autoritären Schulordnung zu einem Normenverlust und damit zu einer in der DDR nicht gekannten Disziplinlosigkeit der Schüler. Die Regeln des Miteinanders waren gebrochen, die Disziplinierungsinstrumente des Staates wirkungslos geworden. Die Schule wurde zum rechtsfreien Raum.

Dazu kam die Schwierigkeit, dass man sich in den neu zusammengewürfelten Lehrerschaften nicht kannte und nicht wusste, wer bleibt und wer aufgrund seiner Mittätererschaft im Stasi entlassen wird. Die neu gebildeten Kollegien hatten erst einmal eine gemeinsame Regelung zu finden. An ein partizipatives Verhalten waren sich die Lehrpersonen nicht gewohnt. Keiner wagte es, Kritik zu äussern. In den DDR-Schulen hatte ausschliesslich die Partei, vertreten durch die Person des Schulleiters und durch beigeordnete Parteifunktionäre, das Sagen. Sie entschied, "wo's lang ging". Eine Rückkoppelung vom Kollegium zum Schulleiter gab es nicht. Die Lehrkräfte waren staatliche Vollzugsbeamte, viele unter ihnen SED-Mitglieder. Als das waren sie keiner Kritik seitens der Schüler und schon gar nicht seitens der Eltern ausgesetzt. Plötzlich war alles anders.

Die Schwierigkeiten in der Zeit der Umstellung lassen sich im einzelnen wie folgt beschreiben:

- Schwerwiegend und Anlass zu persönlicher Verletztheit und Frustration war der Kompetenzabbau der Lehrpersonen nach vielen Jahren Schuldienst in der DDR, bedingt durch neue Pensen, vor allem aber wegen der politisch begründeten Missachtung des Wissens und Könnens der DDR-Lehrer (Raschert).
- Der Machtwechsel von der Lehrerschaft zu den Eltern machte vielen Lehrpersonen zu schaffen. Jetzt äusserte sich die aufgestaute Elternkritik. Die Lehrpersonen zeigten sich im Gespräch mit den Eltern verunsichert.
- Zugleich äusserte sich die Emanzipation der Schüler als Disziplinlosigkeit, und das zufolge ihres Normenverlustes. "Die Schüler haben die neue Situation genutzt: Man muss sich vom Lehrer, dessen Alleinherrlichkeit geschwunden ist, nicht alles sagen lassen" (Raschert).
- Folge der Wende war eine weit verbreitete "neue Fügsamkeit" der Lehrpersonen. Sie zeigte sich in ihrer politischen Neutralität, in der Zurückhaltung in ideologisch relevanten Fragen, in der Politikverdrossenheit sowie in der Abstinenz in bezug auf Wert- und Sinnerziehung.

- Die Auflösung resp. Spaltung der Kollegien schaffte Misstrauen. Man hütete sich vor Aussagen, die Schaden oder gar eine Entlassung erwirken konnten, d.h. man begegnete sich in den neu gebildeten Kollegien mit Distanz und beschränkte das Gespräch auf unverfängliche pädagogische und methodische Fragen. Das führte zur Vereinzelung und zur Abschottung gegenüber dem sich neu bildenden Lehrerkollektiv (Raschert).
- Erzieherische ausserschulische Aufgaben, wie sie die Lehrerschaft in der Freizeit der Schüler und während der Schulferien in der DDR wahrzunehmen hatte, entfielen. Das verstärkte die Tendenz zum Abbau der Motivation, an der Schule mehr zu tun, als seine Lektionen zu erteilen. Der Lehrerberuf wurde mehr und mehr zum "Job".
- Die Ausstattung der Schulen war fürs erste desolat. Es fehlte die Infrastruktur, und es gab keine Lehrmittel und Arbeitsmaterialien: "Die DDR-Schulbücher wurden auf den Müll geworfen, neue waren nicht da" (Gehrmann).
- Der "Bildungsmarkt" (Gehrmann) ermöglichte nun die freie Schulwahl durch die Eltern. Dadurch traten die Schulen in ein Konkurrenzverhältnis zueinander. Die sinkenden Schülerzahlen machten es notwendig, dass sie sich profilierten. Sie strebten danach, in der Öffentlichkeit auf je eigene Art und mit spezifischen Bildungsangeboten an Ansehen zu gewinnen, und buhlten so um die Gunst der Eltern. Die Selbstwahl der Schule im gegliederten Schulsystem kam im Osten einem schulischen Paradigmawechsel gleich und fand hier nur zögernd Akzeptanz. Die nachfolgende Darstellung der Übernahme des gegliederten Schulsystems bezieht sich im wesentlichen auf die Verhältnisse in Berlin und im Land Brandenburg, dies im Wissen darum, dass die Schulstrukturen in den neuen Bundesländern nicht einheitlich sind, weil sie sich an denen der jeweiligen Partnerländer der alten BRD orientieren:
- Die Hauptschule wurde als unterster Schultyp der viergliedrigen Sekundarstufe, wo neben der Realschule überhaupt eingeführt wurde und Bestand hatte, was nicht in allen neuen Bundesländern der Fall ist, mehr und mehr zur Restschule für sozial Schwache und Ausländerkinder.
- Dem gegenüber hatte und hat die Realschule, auch Regionalschule, Regelschule und Mittelschule genannt, als Schultyp mit erweiterten Grundansprüchen (in Berlin und Brandenburg mit dem 7. Schuljahr, andernorts mit Klassenstufe 5 einsetzend), ihre konstante Population von Schülern, die sich mehrteils einem technisch-handwerklichen Beruf zuwenden.
- Neben der Realschule wurde ein weiterer Schultyp eingeführt, der sich in der BRD seit 1970 entwickelt hatte: die Gesamtschule mit gymnasialer Stufe oder ohne sie. Die Gesamtschulen sollten auch den Kindern bildungsferner Schichten den Zugang zur Mittelschule erschliessen. Sie öffnen ihnen nachweislich höhere Bildungschancen und heben dadurch das allgemeine Bildungsniveau. Trotz dieser Vorteile tun sich die Gesamtschulen schwer. Das Land Brandenburg hat 1990/91 die Schaffung der Gesamtschulen gegen den Willen der konservativen Elternschaften durchgesetzt. In Westberlin liegt der Anteil der integrierten Gesamtschulen, bezogen auf die andern Schultypen der Sekundarstufe I, zur Zeit bei 30%. In bürgerlichen Stadtbezirken sind die Gesamtschulen schwach vertreten, in Arbeiterbezirken sind die Gesamtschulen zahlreicher (Gehrmann).  
 "Das gegliederte Schulwesen wird auf der Basis der grundsätzlichen Wahlmöglichkeiten mit Freiheit und Vielfalt, die Gesamtschule wegen der Integration aller mit Gleichmacherei und Sozialismus assoziiert ... In der Auseinandersetzung um die Struktur des Schulwesens stehen die Gesamtschulen in den neuen Ländern auf verlorenem Posten. Sie müssen sich mit dem Vorwurf auseinandersetzen, sie hätten die Zeichen der Zeit nicht erkannt, denn sie propagierten ein Modell, das mit dem Ende der DDR endlich überwunden worden sei" (Tiedtke, 1994, S. 8).

Es ist merkmalshaft für den Bildungskonservatismus der in der einstigen DDR wohnhaften Eltern, dass sie ihre Kinder ins Gymnasium, nicht in Gesamtschulen zu schicken wünschen.

Schliesslich ist zu erwähnen, dass sich die Lehrpersonen Ostberlins ebenso wie in Brandenburg in der Regel über ihre Arbeitsplatzbedingungen kritisch äussern:

- Die Schülerzahlen pro Klasse von 14 bis 22 Schülern zu DDR-Zeiten haben sich seit der Wende bis auf 30 erhöht, und gelegentlich sind es sogar mehr.
- Im Vergleich zu den Westländern waren und sind die Ostlehrer zudem schlechter bezahlt. Ihre tiefere Besoldungseinstufung lag anfänglich bei 60% der Westlöhne und liegt zur Zeit in Ostberlin bei 84%. In Aussicht genommen ist die Anhebung auf 100% bis Oktober 1996, dies jedoch nach wie vor bei einer um ein bis zwei Gehaltsklassen tieferen Einstufung (Drewek, Gehrmann).

Mittlerweile zeigt sich in der Ausstattung der Schulen bereits eine deutliche Veränderung. Die Einrichtung der Schulen und ihre Ausrüstung an Lehr- und Lernmaterialien hat dank dem Milliarden-Transfer der BRD in den Osten einen vorher nie gekannten Standard erreicht, wie dies eine Erhebung im Schuljahr 1993/94 im Vergleich zum Vorjahr nachweist (Gehrmann). In beachtlich kurzer Zeit hat sich die materielle Infrastruktur der Schulen verbessert. Es gibt jetzt, was es zur DDR-Zeit nicht gab: Telefonanschlüsse, Kopiergeräte, Tageslichtprojektoren, Tonbandgeräte, Videorecorder, ferner vielerorts neues Schulmobiliar, und nach und nach werden auch die zerfallenden Schulgebäude saniert. In den Kollegien bahnt sich die Kommunikation an. Man gewöhnt sich daran, Probleme miteinander im demokratischen Prozess zu lösen. Die Schulen werden mehr und mehr zu pädagogischen Handlungseinheiten. Sie beginnen sich als das zu profilieren und lernen, sich auf die Elternmitarbeit einzustellen. Die Vergangenheit ist kein Thema mehr, ist doch die politische Überprüfung der Lehrpersonen nahezu abgeschlossen. Diejenigen, die "abgewickelt" worden sind, haben sich nach einer neuen Arbeitsmöglichkeit umsehen müssen, viele sind arbeitslos oder früh-pensioniert. In den Kollegien der Schulen scheint man ihre frühere Präsenz vergessen zu haben. Niemand spricht mehr von ihnen (Gehrmann).

### Transformation der Lehrerrolle

Im sozialistischen Staat gab es keine Schulforschung, die nicht durch die vorgegebene Staatsideologie gelenkt war. Demzufolge gibt nicht sie, sondern geben lediglich Kontakte mit einstigen DDR-Lehrern auf unverfälschte Art Aufschluss über das damalige berufliche Rollenverständnis der Lehrkräfte. Dabei lässt sich feststellen, dass es in diesem Staat der Kollektivität unter den Lehrern keine kollektive Identität gab. Der eine erklärte, er habe sich in der Wahl der Inhalte und Methoden nicht gegängelt gefühlt, der andere steht unter dem Eindruck, dauernd besucht und überwacht worden zu sein (Gehrmann).

Bei aller Unterschiedlichkeit der Rollenerfahrung der einzelnen Lehrer halten alle fest, dass sie sich nicht allein fachlich als kompetent zu erweisen hatten. Zusätzlich zum Unterricht waren sie auf vielfältige Weise in ausserschulische Aktivitäten eingebunden. Einzelne waren als Pionierleiter und -leiterinnen ausgebildet und erfüllten ihren Amtsauftrag ausschliesslich in dieser Funktion, was jetzt nach der Wende zur Folge hat, dass insbesondere für sie der Bedarf zur Nachqualifikation gross ist. Aber auch allen andern kam die Aufgabe zu, sich für die Gewinnung von Berufssoldaten, in der Wehrziehung, für die FDJ und ihre Pionierorganisation einzusetzen.

Während wir heute diese Pflichtaktivitäten als Ausdruck einer "politisch-ideologischen Bevormundung von Schule und Pädagogik" verurteilen, halten einstige DDR-Lehrper-

sonen im Rückblick dafür, dass die Verpflichtung der Lehrer zur Mitwirkung in auserschulischen Arbeitsgemeinschaften und Ferienlagern in positivem Sinne eine umfassende Betreuung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit möglich machte. Sie sagen, dass "die Zuwendung zum einzelnen Kind und die Sorge der Pädagogen um die Entwicklung auch der schwächeren, zumeist sozial benachteiligten Schüler, die angesichts relativ niedriger Klassenfrequenzen (statistischer Durchschnitt 20 Schüler) und Pflichtstundenzahl (20 bis 24 Unterrichtsstunden) sowie ihres häufigen Umgangs mit den Schülern ausserhalb des Unterrichts für die meisten zwar mühevoll, aber selbstverständlich und für die Erziehung der Schüler vorteilhaft gewesen" sei. Sie betonen "den hohen Stellenwert, den trotz ideologischer Überfrachtung die Erziehung zu sogenanntem allgemeinem menschlichem Verhalten hatte (Ordnung und sinnvolle Schuldisziplin, Gemeinschaftsgeist, Hilfsbereitschaft u.ä.)."

Unbestritten sind auch aus heutiger Sicht "die im Vergleich zu heute höheren Anforderungen an die jüngeren Schüler sowie die Wissenschaftlichkeit und Systematik des Fachunterrichts, das hohe Niveau besonders des mathematisch-naturwissenschaftlichen und des Deutschunterrichts" sowie "die sinnvolle Beziehung (der Schule) zur Arbeitswelt" (Weissbuch 3, 1994, S. 225).

Umgekehrt erklären mehrere Gewährsleute, dass im zentralistischen Bildungswesen des sozialistischen Staates die Lehrfreiheit erheblich eingeschränkt war. Die Lehrpersonen waren Vollzieher vorgegebener Anweisungen in einer wissenschaftsorientierten Lernschule (Hübner). Systemnähe war von allen gefordert. Zwar wird auch in der BRD die Verfassungstreue der Lehrkräfte vorausgesetzt. Sie verpflichtet ihre Lehrpersonen auf das Grundgesetz, zu dem Erziehung und Bildung nicht im Widerspruch stehen dürfen. Eine entsprechende Staatsloyalität verlangte auch die DDR von ihren Lehrern. Was der Staat hier und dort von seiner Lehrerschaft erwartet und verlangt, ist das Gleiche, und doch ist das Gleiche nicht das Gleiche. Nach Michael Tiedtke kommt das einem "mentalalen Spagat" gleich.

## Einblicke in die Umgestaltung der Lehrerbildung in Ostberlin und den neuen Bundesländern

### Die handlungsorientierte einphasige Ausbildung der Lehrpersonen in der ehemaligen DDR

Der sozialistischen Einheitsschule entspricht die einheitliche Lehrerbildung, die gleichwertige fachliche und berufliche Ausbildung für alle Lehrpersonen, wobei lediglich die Lehrtätigkeit an der EOS ein berufsbegleitend organisiertes fachwissenschaftliches Ergänzungsstudium erforderte. Die im Westen im Traditionsbezug übliche Dualität der Ausbildung der Lehrpersonen für die Primarstufe einerseits und für Sekundarstufen andererseits hat es in der sozialistischen Gesellschaft nicht gegeben. Es galt eine homogen ausgebildete Lehrerschaft für die Einheitsschule, einerseits für das 1. bis 4. Schuljahr, andererseits für das 5. bis 12. resp. bis Ende der achtziger Jahre für die Klassenstufen 5 bis 13 aufzubauen.

Die Lehrerbildung der DDR war praxisorientiert und hat diejenigen erziehungswissenschaftlichen Inhalte vermittelt, "die der Lehrer braucht" (Hübner, 1988). Kernbereiche des moralisch und politisch ausgerichteten Lehrstudiums waren neben den fachwissenschaftlichen Studien "eine praktizistische Psychologie, Soziologie und Philosophie, dazu die normative, technizistische Pädagogik" (Edelstein). Merkmalhaft für diese Ausbildung war ihre Praxisorientierung aufgrund der marxistisch-leninistischen, obrigkeitsorientierten Schultheorie. Die Priorität der gesellschaftlichen

Bedürfnisse über die individuellen Ansprüche sowie die politische Funktionalisierung der Lernprozesse war kennzeichnend für die Pädagogik in der sozialistischen Lehrerbildung (Hübner, 1988, S. 74f., 92-105).

Das Einheitsstudium erstreckte sich nach dem Abitur anfänglich über vier Jahre, später über fünf Jahre, wobei das fünfte Jahr weitgehend als schulpraktisches Jahr konzipiert war. Die Lehrpersonen der Eingangsstufe der POS erhielten nach Klasse 10 am ausseruniversitären Institut für Lehrerbildung (IfL) eine drei-, später vierjährige Fachschulausbildung in den obligaten Fächern Deutsch und Mathematik, ferner nach Wahl in Heimatkunde, Musik, Kunsterziehung, Sport, Werken oder Schulgartenunterricht. Zuzufolge des frühen Studienbeginns und der mangelnden Kritikfähigkeit der Studierenden war diese Ausbildung nicht nur unwissenschaftlich, sondern auch in besonderer Weise indoktrinationsanfällig (Edelstein). Die inhaltlichen Anforderungen wie auch der zeitliche Umfang entsprachen im wesentlichen der Ausbildung der Lehrer für die Oberstufe, so dass sich die zwei Lehrerkategorien nicht durch ein unterschiedliches Ausbildungsniveau unterschieden. Im übrigen sollte der Übergang zur Hochschulausbildung aller Lehrpersonen ab 1989 schrittweise realisiert werden.

Die Lehrkräfte der POS wurden an Pädagogischen Hochschulen (mit Promotions- und Habilitationsrecht und somit eingebunden in die pädagogische Forschung) oder universitär an Pädagogischen Fakultäten ausgebildet. In der Regel waren neben den Erziehungswissenschaften zwei Fächer mit wissenschaftlichem Anspruch zu studieren (Zeller), wobei das eine durch polytechnische Studien mit dem Ziel der Einführung in die sozialistische Produktion abgelöst werden konnte (Thiem).

Praktika begleiteten das Studium. So hatten die Studierenden im ersten Studienjahr im Hinblick auf ihre Qualifikation als Klassenleiter und Mitverantwortliche für auserschulische Aktivitäten ein Ferienlagerpraktikum zu bestehen. Sie wurden zweimal von Dozenten der Pädagogischen Hochschule besucht und hatten spezielle didaktische Arbeiten in Natur- und Erdkunde sowie in Polytechnik zu erbringen (Wyschkon). Während der ganzen Studiendauer hatten sich die Studierenden zudem über eigene pädagogische Tätigkeiten auszuweisen (Leitung von Arbeitsgruppen, von Sportgruppen, von Singgruppen, von Freizeitgruppen der Kinder u.a.). Die Schulpraktika setzten zwischen dem dritten und vierten Semester ein. Als "Frühpraktika" standen sie in engem Bezug zur Didaktik. Die Dozenten für Allgemeine Didaktik stellten den Praktikanten spezifische Aufträge, die aus der theoretischen Ausbildung hervorgingen (Kommunikation, Kooperation, Rhythmisierung des Unterrichts u.a.). Die Dozenten im Fachbereich Psychologie erteilten zudem gezielte Beobachtungsaufgaben (Verhaltensauffälligkeiten u.a.). Im dritten Studienjahr setzten sodann im Verbund mit den Fachdidaktiken die wöchentlichen Tagespraktika ein, im fünften Studienjahr die Langzeitpraktika von 14 und 12 Wochen Dauer mit eigenverantworteten Teilen (Thiem).

Es gibt Leute, die der Lehrerbildung der DDR nachtrauern. Frau Prof. Dr. Erika Mädicke sagt im Gespräch, die Lehrerbildung der DDR sei daraufhin angelegt gewesen, "den künftigen Lehrern ... soviel mitzugeben, dass sie der Schulwirklichkeit in hohem Masse gerecht werden und ihrer Erziehungsaufgabe gewachsen sind". Der sozialistische Staat habe junge Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet, "die mit pädagogischem Können und pädagogischem Wissen feinfühlig mit jedem Schüler umgehen, sich um seine Entwicklung sorgen; die ihre Klassenkollektive so führen, dass diese zu selbständiger Wahrnehmung ihrer eigenen Angelegenheiten geführt werden; die eng mit allen an der Erziehung Beteiligten zusammenarbeiten und sie in gemeinsame Vorhaben einbeziehen; die ihre eigenen Fächer gründlich beherrschen und so dafür brennen, dass sie ihre Schüler dafür begeistern; die methodisch gut gerüstete Helfer bei der Aneignung durch die Schüler sind" (Weissbuch 3, 1994, S. 415). Diese Aussagen sind nicht weit weg von der programmatischen vierstündigen Rede, die Margot Honecker, die

Ministerin für Volksbildung der DDR, anlässlich des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989 (!) gehalten hat: "Keine Verleumdung kann die historische Wahrheit und Erfahrung vom Tisch fegen, dass der Sozialismus die einzige Gesellschaftsordnung ist, die das Recht der Jugend auf freie Entfaltung ihrer Fähigkeiten, ihrer Persönlichkeit garantiert" (zitiert nach Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 89). In gleicher Weise kann auch 1994 noch Frau Mädicke die Schule und das Lehrerbildungssystem der einstigen DDR verklären. Ihr letzter Satz freilich entlarvt sie und belegt, wie bewusst die Ausbilder von Lehrpersonen in der DDR den Lehrerberuf als politischen Beruf verstanden haben. Sie sagt, dass sich Lehrpersonen "als Funktionäre des Staates zu begreifen haben".

### Die pädagogische Wende: von der einphasigen zur zweiphasigen Lehrerbildung

Über die Lehrerbildung in der einstigen DDR gibt die Fachliteratur und geben im Rückblick Gespräche mit denen Auskunft, die im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs nicht "abgewickelt" worden sind - wie das ominöse Wort heisst - und die in die Lehrerbildung nach Westmuster "übernommen" worden sind. Anders steht es um die Ausbildung der Lehrpersonen, wie sie sich an den Berliner Universitäten und auf eigene Art an der Universität Potsdam gestaltet. Hier sind direkte Einblicke möglich. Eine erste Übersicht vermittelt der Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung "Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick" (1994)<sup>1</sup>. Nähere Angaben sind dem Sammelband mit den "Referaten eines Colloquiums zu Fragen der Gestaltung der zukünftigen Lehrerbildung: „Lehrerbildung im vereinigten Deutschland“" (1994)<sup>2</sup> zu entnehmen. Das "Potsdamer Modell der Lehrerbildung" findet sich im Bericht und in den Anträgen der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam vom 1. September 1992 beschrieben.

Die Anpassung der Lehrerbildung in Ostberlin und den neuen Bundesländern an das westliche System hat sich im Ausmass und Tempo überraschend schnell vollzogen (Roeder). Wolfgang Edelstein spricht von einer "imperialistischen Überstülpung der West-Strukturen über die Lehrerbildungsgegebenheiten im Osten". Aus politischen Gründen wurden die Pädagogischen Hochschulen sowie die Institute für Lehrerbildung der DDR eilig in die Universitäten überführt, und die Pädagogischen Fachschulen wurden aufgehoben, galten diese Institutionen doch als Orte des Marxismus und der Indoktrination, nicht der Wissenschaft. Zusammen mit ihrer "Abwicklung" wurden auch die 600 Wissenschaftler der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR ohne Rücksicht auf ihre wissenschaftlichen Verdienste entlassen. Ihr Forschen und Lehren galt als "politisch instrumentalisiert", dem Marxismus-Leninismus in Gestalt des real existierenden Sozialismus verpflichtet. Man warf der DDR-Pädagogik vor, sie stagniere, weil sie sich vom Bildungsdiskurs in Europa und Amerika ausgeschlossen und die neueren pädagogischen, kognitionspsychologisch-lerntheoretischen und didaktischen Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften nicht zur Kenntnis genommen habe. Demzufolge sei sie unqualifiziert.

Die Studienabschlüsse der Lehrpersonen der DDR konnten somit denjenigen der BRD nicht gleichwertig sein. Dabei waren "die Lehrer der DDR nicht schlechter oder besser als die der BRD, sie waren einfach anders" (Kretschmer). Jetzt aber sahen sich die

<sup>1</sup> Rowohlt Verlag, 843 Seiten.

<sup>2</sup> herausgegeben von Peter Hübner, Europäische Hochschulschriften XI, 591, Europäischer Verlag der Wissenschaften Peter Lang, Frankfurt a.M., 160 Seiten.

Lehrkräfte in den neuen Bundesländern und in Ostberlin einer "ungeheuerlichen politischen, sozialen und beruflichen Diskriminierung" ausgesetzt (*Weissbuch 3*, 1994, S. 418). Dass alle Erzieher und Lehrer, die sich als Zuträger des Stasi (IM) schuldig gemacht hatten, zu entlassen waren, ist begründet, dass sich jedoch auch bestandene Lehrkräfte mit langjähriger Erfahrung zufolge ihres Kompetenzschwundes nachqualifizieren sollten, damit sie das "Westniveau" erreichten, löste berechnete Frustration aus. Besonders betroffen waren die Grundschullehrkräfte, die Berufs- und Sonderschulpädagogen, die Pionierleiter und die Diplompädagogen.

In Ostberlin wurden diskussionslos die Westberliner Organisationsformen der Lehrerbildung übernommen. Desgleichen musste in den neuen Bundesländern die einphasige Lehrerbildung der zweiphasigen westdeutschen Struktur weichen. Die weitgehend nur theoretische Ausbildung war von einer praktischen Referendarzeit zu trennen. Die Einheit von Forschung und Lehre wurde abrupt unterbrochen, da alle laufenden Forschungsvorhaben eingestellt wurden, so zum Beispiel auch die Beziehungen zu Forschungsschulen der Sektion, in denen weiterweisende Untersuchungen auch von Studenten angestellt wurden.

Diese Entwicklung musste umso deprimierender stimmen, als in der Zeit der Wende von "Zusammenwachsen" und "Vereinigung" die Rede gewesen war. Hätten sich die an diese Parolen gebundenen Erwartungen erfüllt, hätte sich im Moment des Zusammentreffens zweier Lehrerbildungssysteme etwas Neues entwickeln können. Prof. Achim Leschinsky, Humboldt Universität, gibt seiner Enttäuschung unverhohlen Ausdruck, wenn er sagt: "Was hätte man aus der Lehrerbildung machen können, wenn nicht die Lehrerbildung der DDR mechanisch und undifferenziert an die Lehrerbildung in der BRD angepasst worden wäre!"

Nunmehr orientiert sich die Lehrerbildung im einstigen Osten in gleicher Weise wie in den alten Bundesländern am gegliederten Schulsystem und unterscheidet demzufolge in ihrer Zweiphasigkeit drei Grundlehrämter. Somit gibt es auch drei unterschiedliche Studiengänge, wobei die Lehramtskandidaten in den Fächern, in denen sie sich durch ihre wissenschaftliche Studienarbeit qualifiziert haben, auf allen Stufen einsetzbar sind (Hübner, 1988, S. 71).

Der tradierten Schulhierarchie entsprechend, sind die stufenbezogenen Studiengänge je nach Schüleraltersstufe von unterschiedlicher Dauer, wobei diese nicht in allen Bundesländern einheitlich geregelt ist.

Im Freistaat Sachsen dauert die Lehrerausbildung für die Grundschule 7 Semester, für die Mittelschule 8 Semester, für Berufsschulen und das Gymnasium 9 bis 10 Semester. Andersern ist die Studiendauer für die analogen Schulstufen und -typen mit 6, 7 und 8 Semestern zeitlich gestaffelt.

Grundschullehrerinnen und -lehrer studieren in Westberlin und in anderen Bundesländern bloss sechs Semester. Kein anderer Studiengang ist so kurz. Wünschbar wären acht Semester, und das als Minimaldauer für alle Lehrämter der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Obschon sich dieses Postulat nicht hat realisieren lassen, was einer Minderbewertung der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Grundschulkindern gleichkommt, scheint sich der Umstand, dass auch die Grundschullehrkräfte ein Fachstudium zu erbringen haben, im Schuldienst positiv auszuwirken. Lehrkräfte mit einer Fachqualifikation sollen nach Auskunft einer Grundschuldirektorin mit Grundschulkindern weit differenzierter und einfühlsamer umgehen als Lehrpersonen, die keine Fachkompetenz ausweisen, also wissenschaftlich weniger geschult sind und demzufolge ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag weniger bewusst wahrnehmen (Frau Hübner).

## Die Dichotomie von universitärem Grundstudium und berufspraktischer Anleitung im Vorbereitungsdienst

Der Vorbereitungsdienst dauert in allen Bundesländern zwei Jahre:

- 1. Jahr: Hospitien und angeleiteter Unterricht
- 2. Jahr: selbständige Schultätigkeit im Umfang von 10 bis 12 Lektionen/Woche
- 1 bis 2 Tage/Woche: Lehrveranstaltungen des Studienseminars zur Auswertung der Unterrichtserfahrungen aufgrund der fachwissenschaftlichen und der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Theorie.

Der Freistaat Sachsen regelt die Kontingentierung der Studierenden pro Stufe so, dass er Aufnahmequoten festlegt: 50% Mittelschulanwärter, 30% Grundschullehrkräfte, 13% Studienräte, 7% Lehrkräfte für Spezialklassen.

Das Referendariat schliesst mit dem 2. Staatsexamen ab, das zur Lehrberechtigung führt.

Die personelle Verknüpfung der praxisorientierten und zugleich berufstheoretischen Ausbildung am Studienseminar mit den Schulen, an denen die Referendare unterrichten, ist dadurch gegeben, dass die Dozenten auf den Zielstufen, an Grund-, Haupt- und Mittelschulen, selber unterrichten. Dagegen scheint der Bezug zur Universität sehr lose zu sein und eigentlich nicht auf einer curricularen Zusammenarbeit zu beruhen. Kontaktnahmen der beiden Lehrerbildungsinstitutionen, die je für eine Ausbildungsphase zuständig sind, hat man nicht geregelt. So kommt es denn, dass Mentoren die Junglehrerinnen und Junglehrer in die Unterrichtspraxis einführen, ohne darum zu wissen, was die Universität die angehenden Lehrkräfte bereits gelehrt hat. Ein Gleiches ist im Gespräch mit Dozenten der Studienseminare festzustellen. Personelle Verbindungen und inhaltliche Abstimmungen sind dem Zufall überlassen. Die beiden Ausbildungsteile sind somit "getrennte Welten". Offensichtlich wirken Berührungspunkte einer engeren Verbindung der einen Institution mit der andern entgegen. Eine gegenseitige Bezugnahme ergibt sich lediglich anlässlich der Prüfungen, indem Dozenten wechselseitig als Prüfungsexperten fungieren (Kretschmer, Radisch). Die Zweigliedrigkeit der Grundausbildung mit ihrer institutionellen Aufspaltung der beiden Studienteile wird noch dadurch akzentuiert, dass sie unterschiedlichen Ministerien unterstellt sind.

Von besonderem Interesse wäre die Evaluation der Qualifikationswirksamkeit der einen und andern der zwei auseinanderklaffenden Ausbildungsphasen im Hinblick auf die Bewältigung der beruflichen Aufgabe der Lehrpersonen. Die folgenden Feststellungen können sich nicht auf Erhebungen abstützen, gehen jedoch der Frage nach, wieweit sich Studium und Referendariat trotz der mangelnden wechselseitigen Koordination und Abstimmung ergänzen oder ob sie im Widerspruch zueinander stehen.

## Die universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug

Die inneruniversitäre Diskussion, ob und in welcher Weise sich die "Wissenschaftsdisziplinen" von den "Ausbildungsdisziplinen" eines Lehrerstudiums unterscheiden, führt zu immer neuen Kontroversen. Hochschuldozenten, die angehende Lehrpersonen zu Fachstudien verpflichten, die, fokussiert auf disziplinäre Spezialgebiete ihrer Forschung und Lehre, in ihren Inhalten und Anforderungen denjenigen der Diplomstudiengänge bis ins einzelne entsprechen, übersehen, und das insbesondere auch als Erziehungswissenschaftler, dass es "für ein pädagogisches Lehrgebiet durchaus einen Unterschied machen sollte, ob es der Ausbildung künftiger pädagogischer Wissenschaftler (Forscher) oder (der) Ausbildung von Lehrern dient, die Pädagogik weder betreiben

noch lehren, sondern anwenden lernen sollen. Analog dazu sollte es ebenso einen Unterschied machen, ob fachwissenschaftliche Kenntnisse zu dem Zweck vermittelt werden, zum Betreiben einer Wissenschaft zu befähigen, oder ob es um die Befähigung geht, solche Kenntnisse im Fachunterricht der allgemeinbildenden Schule in pädagogischer Absicht zu vermitteln" (Flach in Hübner, 1988, S. 36). Die Einsicht, dass Lehrerbildung nicht auf die Produktion, sondern auf die Vermittlung von Wissen hin angelegt ist, müsste an den Universitäten in der Lehrerbildung somit die handlungsleitende hochschuldidaktische Ausrichtung des Studiums bestimmen.

Für die Lehrpersonen aller Stufen ist der Erwerb eines berufsspezifischen, problembezogenen und handlungsorientierten Wissens unabdingbare Voraussetzung für die kompetente Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages. Dabei ist die Aneignung des dem aktuellen Kenntnisstand entsprechenden Fachwissens ebenso grundlegend wie der Aufbau des erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Bezugshorizontes des unterrichtlichen Handelns. Berufsbezogenheit des Studiums missdeuten manche Hochschullehrer indessen als "praktizistische Berufsbildung" und meinen, dies stehe der disziplinären Ausrichtung der universitären Lehre und Forschung entgegen. Die Reduktion des fach- und erziehungswissenschaftlichen Wissens auf seinen Anwendungsbezug, wie dies der zitierten Feststellung von Prof. Herbert Flach entnommen werden könnte, schränkt das Wissenschaftsverständnis der Lehrpersonen möglicherweise allzu pragmatisch ein. Wenn Lehrpersonen befähigt sein sollen, ihr unterrichtspraktisches Tun wissenschaftlich aufgrund des Einblicks in die pädagogische Forschung und gestützt auf die kompetente Kenntnis ihres Lehrfaches zu planen und zu reflektieren, muss das anfordernde Studium über den engeren Bereich dessen, was im Unterricht zur Darstellung gebracht wird, hinausführen und sowohl breiter als auch vertiefender angelegt sein. Die Einsicht in die Entstehung des Wissens und die Vertrautheit mit den Methoden, die dabei zur Anwendung kommen, schafft zudem die Voraussetzung, dass Lehrer in lebenslangem Um- und Neulernen in der Lage und bereit sind, die für ihr Fach und ihren Bildungsauftrag einschlägige Literatur zu lesen und zu verstehen. Das freilich im Wissen darum, dass es - Klafki zitierend - "in Wahrheit keine lineare Beziehung zwischen einzelnen hochdifferenzierten Wissenschaften auf ihrem heutigen Entwicklungsstand und den Fächern des Schulunterrichts (gibt), zumal dieses Fächerprinzip z.T. selber umstritten ist" (Klafki, 1988, S. 311f.).

Die Lehrerbildung hat sich darauf einzustellen, dass die Schule den Kindern und Heranwachsenden Erkenntnisse und Methoden des Erkenntnisgewinns im eigenständigen Lernen zu vermitteln hat und dass diese pädagogische Tätigkeit "an den Wissenschaften orientiert sein (muss), und zwar im Prinzip auf allen Bildungsstufen und in allen Schularten" (Klafki, 1988, S. 311f.). Dabei ist letztlich doch "der Erkenntnis- und Wissensstand der Disziplin die entscheidende Grundlage für das Lehrgebiet" (Flach in: Hübner, S. 36), auch wenn die schulischen Lernfelder den Wissenschaftsdisziplinen nicht entsprechen. Eine wissenschaftlich fundierte pädagogische Arbeit bedingt die sachgerechte Anwendung von Wissenschaft in der beruflichen Tätigkeit (Flach, a.a.O., S. 21f.). Dazu braucht es so etwas wie eine "pädagogische Integration der Disziplinen" (a.a.O., S. 146), und das auch in der Weise, dass die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung zusammengeführt werden. Diese Verknüpfung von Fachorientierung und Berufsperspektive lässt sich unter Beteiligung der Studierenden m.E. am sinnvollsten in studienbegleitenden schulnahen Forschungsprojekten verwirklichen.

Der Einblick in die Ausbildungsgestaltung an der Freien Universität Berlin lässt die Vermutung aufkommen, dass ein einseitig wissenschaftliches, praxisfernes Studium im späteren Beruf unwirksam ist und "als Pflichtübung lustlos und beruflich unmotiviert abgedient wird" (Aussage eines Studenten). Anders ist es, wenn sich auch das pädagogische Grundwissen als Handlungswissen versteht und sich die erziehungswis-

senschaftliche Theorie auf die spätere Berufsaufgabe ausrichtet. Nur so kann es zum Begründungshintergrund und zur Anleitung für die Tätigkeit der Lehrenden in Bildung und Erziehung werden (Preuss, a.a.O., S. 127-135). Als "instrumental verfügbares Wissen wird es zu rational gelenktem pädagogischem Handeln führen" (a.a.O., S. 73f.). Bleibt es bloss im Staatsexamen abfragbarer Wissensbestand, lassen es die Lehramtskandidaten im Vergessen weit hinter sich und halten sich an die handfesten Unterrichtsweisungen, wie sie sie im Vorbereitungsdienst als schulpraktische Verfahrenshilfen angeboten bekommen.

Soll die universitäre Lehrerbildung "im Prozess ihrer Anwendung pädagogisches Können konstituieren" (Preuss a.a.O., S. 128), ist es als erstes unabdingbar, dass sich die pädagogischen, psychologischen, schultheoretischen, soziologischen und didaktischen Lernfelder in ihrem Handlungsbezug bereits im Studium zu einer vielperspektivischen Berufstheorie integrieren und diese Zusammenschau nicht dem einzelnen Studenten überbunden wird. Zudem messe ich der Art, wie in der Lehrerbildung gelehrt und gelernt wird, eine hohe Bedeutung bei. Nur wenn die Auszubildner von Lehrern selber tun, was sie lehren, wirken sie didaktisch glaubwürdig und erhöhen so die Praxiswirksamkeit ihrer pädagogischen Theorie.

### Ein Beispiel: Lehrerbildung an der Freien Universität Berlin

Wie weit man zur Zeit von der Realisierung dessen noch entfernt ist, was nottäte, zeigt sich u.a. an der Freien Universität. Neben eigenen Einblicken in den Studienbetrieb stützen sich meine Feststellungen auf ein längeres Gespräch mit Prof. Peter Hübner und auf Kontakte mit mehreren anderen Professoren.

#### Probleme der Studierenden:

- 80% der Studierenden beginnen ihre Lehrerausbildung mit einem Zweifächerstudium und nennen aus pragmatischen Gründen als Zielstufe das Gymnasium. Das zieht ein fachorientiertes, nicht lernbereichsorientiertes Studium nach sich.
- Im Studienverlauf wechseln mehrere vom Zweifächerstudium zum Lehrerstudium mit einem Fach, entweder wegen Schwierigkeiten, den Anforderungen in zwei Disziplinen zu genügen, oder aus Überdruß an so viel Fachwissenschaft, die zum Selbstzweck wird und jeden Berufsbezug vermissen lässt.
- Die Studierenden zeigen wenig Interesse an den Erziehungswissenschaften. Wozu bloss? Es wird ja der Vorbereitungsdienst das Nötige vermitteln. Im übrigen verschweigen die Studierenden, dass sie Lehrer werden wollen, weil sie sonst von ihren Professoren nicht ernst genommen werden.

#### Probleme der Dozenten:

- Die fachwissenschaftliche Ausbildung mit disziplinären Anforderungen schottet sich von der Lehrerbildung ab. Die fachwissenschaftlichen und die erziehungswissenschaftlichen Studien sind institutionell und personell getrennte Bereiche. Die Fachdozenten nehmen nicht zur Kenntnis, dass sie Lehrer auszubilden haben. Selbst die Erziehungswissenschaften haben eine disziplinäre, nicht eine berufsbezogene Ausrichtung, weil anders die Dozenten Legitimationsprobleme hätten. Wer mit einem Lehreddiplom habilitiert, hat im Verhältnis zu den zünftigen Wissenschaftlern an der FU einen schwierigen Stand.
- Präkär ist die Situation der Fachdidaktiker. In den Fachdidaktiken ist eine Habilitation nicht möglich, sondern nur in den jeweiligen Fachwissenschaften. Somit finden diejenigen Dozenten zu den Didaktiken, die sich eine wissenschaftliche Laufbahn als Ordinarien in ihren angestammten Disziplinen versagen müssen.

- Wie sie haben auch die habilitierten Dozenten der einstigen Pädagogischen Hochschule an der Universität einen schweren Stand und kaum eine Chance, als gleichwertig anerkannt zu werden.

#### Lehramtsbezogene Studienorganisation:

Im Hinblick auf die drei Lehramter (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) unterscheidet der Studienplan eine fachwissenschaftliche Ausbildung in einem Fach mit zusätzlichem Lernbereichsstudium (Grundschule) oder in zwei Fächern (Sekundarstufen), wobei im Studienratsstudium das erste Fach mit erhöhtem Zeitanteil vertieft zu studieren ist. Die fachdidaktische Ausbildung vollzieht sich mit einem Zeitanteil von 10% im Kontext der fachwissenschaftlichen Studien, dies im Unterschied zum PH-Modell, das die fachwissenschaftliche Ausbildung der didaktischen unterordnet (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 200). Die Erziehungswissenschaften schaffen das Fundament des Professionswissens der Lehrer in enger Verzahnung der operativen pädagogischen und psychologischen Theorie.

#### Praxisbezüge im universitären Studium:

Bereits während der ersten Phase ihrer Ausbildung, die zum 1. Staatsexamen führt, haben die Studierenden drei vierwöchige, von Erziehungswissenschaftlern betreute Praktika zu bestehen und in den 12 Wochen 50 Lektionen zu erteilen, wobei das erste Praktikum als Orientierungspraktikum stufenübergreifend gestaltet ist und die schulpraktischen Studien (Projektpraktika in ausgewählten Handlungsfeldern, schulpraktisches Projektstudium, Pädagogisch-psychologisches Lehrertraining) durch ein mehrwöchiges Diagnostisches Praktikum ergänzt werden. "In den Praktika soll Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden" (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 206).

### Potsdam: Leitvorstellungen einer erneuerten Lehrerbildung

Was das von der Strukturkommission für Lehrerbildung unter Leitung von Prof. Wolfgang Edelstein (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin) und Prof. Ulrich Herrmann (Universität Tübingen) entwickelte "Potsdamer Modell der Lehrerbildung" an Innovationen anstrebt, findet sich in der vorläufigen Fassung der Potsdamer Denkschrift von 1991 zur Gründung der Universität als planungsbestimmende Absichtserklärung formuliert: "Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung zielt mit einer integrierten und stufenübergreifenden Ausbildung auf die Professionalisierung des Lehrerberufes und damit auf eine psychologisch fundierte Befähigung zur Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten und Handlungskompetenzen." Das Leitbild des neu zu konstituierenden Instituts greift in der Neukonzeption der Lehrerbildung "sowohl die Kritik bundesdeutscher Lehrerbildung als auch die Erfahrungen in der Lehrerbildung der DDR sowie die erfolgten Veränderungen auf". Realisiert sollte es am Institut für Pädagogik der Universität Potsdam werden. Diese "entwickelte sich aus der Sektion Pädagogik/Psychologie der Pädagogischen Hochschule "Karl Liebknecht", der größten Lehrerbildungseinrichtung der DDR. ... Das Institut wurde im Frühjahr 1994 auf der Grundlage einer eigenen Satzung gegründet und im Oktober 1994 vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur bestätigt."

Seit dem Jahre 1993 ist das Potsdamer Modell der Lehrerbildung am Pädagogischen Institut im Aufbau, nachdem der Gründungssenat 1992 die von der Strukturkommission erarbeitete Konzeption genehmigt und der Landesregierung und der Universität zur Realisierung zugeleitet hatte. Schrittweise nahmen die ab 1993 neu berufenen Professoren ihre Tätigkeit auf. Nach diffiziler Überprüfung ihrer politischen Unbescholtenheit und fachlichen Kompetenz wurden ein Professor der einstigen Pädagogischen Hochschule sowie zwei Dozenten und sechs wissenschaftliche Mitarbeiter "übergelei-

tet". Die andern Planstellen besetzen als Lehrstuhlinhaber fast ausnahmslos Erziehungswissenschaftler aus der alten BRD. Ihnen ist der Auftrag überbunden, "gemeinsame Anstrengungen zu unternehmen, um auf dem Gebiet des erziehungswissenschaftlichen Studiums die Idee des Potsdamer Modells einzulösen".

Das Neue, in der deutschen Lehrerbildung Einzigartige, besteht darin, dass sich das universitäre Lehrstudium in Potsdam als professionelle Ausbildung versteht, die auch den fachwissenschaftlichen Disziplinen ein professionsspezifisches Profil geben will. Die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände sollen sich "an Alltagsproblemen des Lehrens und Lernens orientieren". Als Forschungsdisziplin hat die Erziehungswissenschaft ein problembezogenes, operatives Professionswissen in der Weise zu vermitteln, dass sich die Studierenden an Forschungsprojekten beteiligen.

An der Pädagogischen Hochschule der DDR war die fachwissenschaftliche Ausbildung den Fachdidaktiken untergeordnet. Jetzt sollten umgekehrt die Fachdidaktiken im Kontext mit den Fachwissenschaften gelehrt werden. Dabei ist eine Balance von fachlichem und professionellem Wissenserwerb anzustreben. Im Aufbau des professionellen Expertenwissens der Lehrpersonen gilt es darauf zu achten, dass die erziehungswissenschaftlichen Einzeldisziplinen ihren innern Zusammenhang durch curriculare Absprachen und Querverbindungen deutlich erkennen lassen.

Von zentraler Bedeutung ist die Forderung, dass die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Lehrämter in gleicher Weise anspruchsvoll, von gleicher Dauer und somit gleichwertig zu sein hat. Vorgesehen ist für alle eine Regelstudienzeit von acht Semestern (plus ein Prüfungssemester). Prinzip des professionsorientierten Studiums ist das Erfordernis, "dass Lehrern aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung geboten wird, die gleichermassen an der Wissenschaft wie an der Praxis des Lehrerhandelns, insbesondere am Unterricht, orientiert ist."

Ebenso wichtig ist es, dass in den Praktika, die im Studienaufbau als Module strukturbestimmend sind, das Basiswissen mit dem operativen Wissen zusammengeführt wird und dass sich die Lehramtskandidaten im Handlungsbezug funktionale Kompetenzen aneignen, die sie befähigen, das eigene Tun vor dem Hintergrund ihres theoretischen Wissens zu reflektieren.

In der Zusammenfassung der "Grundsätze und Strukturmerkmale des Potsdamer Modells" steht zu lesen, dass "der Kern künftiger Studien im lehrerbildenden Bereich für alle Studierenden gleich sein wird", und das "unabhängig vom jeweiligen Lehramtsabschluss", wobei die Semesterwochenstundenzahlen je nach Lehramt variieren und sich die Lerninhalte stufendidaktisch bzw. lernbereichsspezifisch unterschiedlich profilieren. Dabei sind die nachfolgenden Leitideen zu beachten:

- "Das Studium der Fachdidaktik soll im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums organisiert werden."
- "Die psychologisch angemessene Vermittlung der fachwissenschaftlichen Inhalte und Strukturen im Schulfach muss im Zusammenhang mit der Behandlung der entsprechenden Bereiche und Inhalte der Fachdisziplin erfolgen."
- "Die schulpraktischen Studien werden inhaltlich und organisatorisch im Blick auf die Abstimmung von Theorie und Praxis mit dem Ziel eines funktionalen Aufbaus der Studien mit dem erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Studium einerseits, den fachdidaktischen Studienanteilen andererseits koordiniert."
- "Den schulpraktischen Studien kommt im Aufbau des berufsvorbereitenden Grundlagenstudiums die besondere Aufgabe zu, die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau des Studiums zu artikulieren. Das berufsfelderschliessende

Praktikum vermittelt Erfahrungen und Fragen, auf die die darauf folgenden Lehrveranstaltungen abgestimmt werden. Das vertiefende zweite Praktikum dient der Anwendung insbesondere unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien auf die Unterrichtsplanung und die erste Praxis. Das dritte, fachdidaktische Praktikum vertieft diese Erfahrung im Blick auf die fachdidaktische Kompetenz im Kontext exemplarischer Unterrichtserfahrungen. Ergänzt werden diese schul- und unterrichtsbezogenen Praktika durch ein psychologisch-diagnostisches Praktikum, das die differentiellen Fragestellungen und Probleme einer gewandelten Schülerpopulation im Blick hat."

- "Die einzelnen Komponenten (der Ausbildung von Lehrpersonen) - psychologische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien - sollen so eng wie möglich aufeinander bezogen sein; die schulpraktischen Studien sind dabei studienleitende Elemente ... Sie dienen der Orientierung, der Erprobung, der Reflexion und Strukturierung des Studiums."
- "Ziel der schulpraktischen Studien der 1. (universitären) Phase ist die ... Erarbeitung und die Diskussion unterrichtlicher Kleinformen und besonderer Unterrichtsarrangements und der Aufbau praxissicher erprobter Handlungsfähigkeiten, auf deren Grundlage in der 2. Phase der Lehrerausbildung (Vorbereitungsdienst) alltagstaugliche Fertigkeiten für den selbständig unterrichtenden Lehrer weiterentwickelt werden können. Diese konstruktive Zusammenarbeit zwischen 1. und 2. Phase macht eine funktionsgerechte Verflechtung zwischen der Universität und den Studienseminaren notwendig. Die 1. und 2. Ausbildungsphase sollen folglich eng aufeinander bezogen werden. Bereits in der 1. Phase soll eine ausreichende Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung hergestellt werden. Auch in der 2. Phase sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, im Blick auf eine Vertiefung in den Grundlagenfächern die Kooperation zwischen Studienseminaren und Universität durch geeignete Massnahmen zu fördern."

Soweit die "Denkschrift". Da ist innovativ und wegweisend gedacht und zielbewusst aufgezeichnet, was der Ansatz zu einer grundlegenden Um- und Neugestaltung des Lehrstudiums in beiden, nunmehr vereinigten Teilen Deutschlands sein könnte - sein müsste! Das "Potsdamer Modell" bringt in die bundesdeutsche zweigeteilte Struktur der Ausbildung der Lehrkräfte aller Stufen ein, was die in der DDR praktizierte Ausrichtung des Studiums auf das berufliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer in der Zusammenschau der 1. und der 2. Phase und durch ihre gegenseitige Bezugnahme an Reformen erwirken könnte.

Statt dessen spaltet sich die Lehrerbildung in der BRD - wie oben dargestellt - in zwei Phasen auf, die nichts miteinander zu tun haben. Schlimmer noch: sie stehen sich vielerorts entgegen, weil sich der Vorbereitungsdienst zu ausschliesslich auf den pragmatischen Nachvollzug von Strategien des alltäglichen Unterrichtens und des Überlebens als Lehrer im Konfliktfeld der Schule reduziert und in den Referendaren das Vorurteil verfestigt, die Praxis sei ganz anders, als die Universitätsstudien in Verkennung ihrer Härten idealiter glauben lassen. Also gelte es, sich fürs erste freizumachen vom Wissensballast des Studiums und sich vordergründig die Fertigkeiten anzueignen, über die Lehrer zur Bewältigung ihrer Aufgabe verfügen müssen. Dadurch, dass das Potsdamer Modell die Praktika funktional mit der fach- und erziehungswissenschaftlichen Schulung verbindet, ergibt sich ein in sich strukturiertes, als Ganzheit konzipiertes Lehrerbildungssystem, und das, ohne dass sich die universitären Studien zufolge ihrer Praxisorientierung wissenschaftlich verkürzten.

## Vom Widerspruch von Denken und Tun, Wollen und Vollbringen

Meine Gespräche mit einer Vielzahl von Professoren der Universität Potsdam, die in der Lehrerbildung tätig sind, hatten zum Ziel, in Erfahrung zu bringen, wie es um die Implementierung dessen steht, was leitbildhaft vorgegeben ist. Wie halten es die Professoren am Pädagogischen Institut mit der deklarierten, ihrer Bedeutsamkeit wegen erneut zitierten Absicht und Verpflichtung, "gemeinsame Anstrengungen zu unternehmen, um die Idee des Potsdamer Modells einzulösen", wie ich dies der Informationsschrift des Instituts entnehme? In der erwähnten Broschüre wird dargelegt, was mit der Absichtserklärung und dem Auftrag an die Dozenten im besonderen gemeint ist:

"Die angestrebte professionsbezogene und praxisorientierte Ausbildung der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen wird durch die Mitarbeiter des Instituts für Pädagogik vor allem dadurch gefördert, dass

- die Einführung in die Schulpädagogik und das Einführungspraktikum der Studierenden mit Blick auf die in der künftigen beruflichen Tätigkeit zu bewältigenden Anforderungen und vor Ort in den Schulen der Stadt Potsdam gestaltet werden (Modul 1: professionsbezogene Einführung);
- (...) durch praxisorientierte wissenschaftliche Aufgabenstellungen sowie berufs-feldbezogene Projektarbeit enge Verbindungen zwischen pädagogischer Theorie und praktischer pädagogischer Tätigkeit hergestellt und eigene praktische Erfahrungen der Studierenden theoretisch durchdrungen und hinterfragt werden (ab Modul 2: erziehungswissenschaftliche Fundierung);
- in der Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Studien eine enge inhaltliche Verknüpfung der an der Ausbildung beteiligten Disziplinen gesichert wird, indem einerseits bewusst auf den durch die obligatorischen Bestandteile geschaffenen Voraussetzungen aufgebaut wird und andererseits interdisziplinäre Studienangebote durch die Kooperation mit Fachdidaktiken, der Psychologie und den Sozialwissenschaften einen festen Platz im Lehrveranstaltungsangebot erhalten (Modul 3: erziehungswissenschaftliche Kompetenzerweiterung sowie forschungs- und professionsbezogene Profilierung);
- die Angebote der Mitarbeiter des Instituts für Pädagogik für die im erziehungswissenschaftlichen Studium zu erbringenden Leistungsnachweise sich auf wichtige Aspekte der künftigen beruflichen Tätigkeit des Lehrers konzentrieren und zugleich die Integration der Studierenden in die Forschungsanliegen der einzelnen Lehrstühle und Zentren sichern helfen."

Soweit die Absicht; wie aber ist die Wirklichkeit? Bleibt alles beim Alten in der deutschen Lehrerbildung? Und weicht auch das Neue, das andere, in Potsdam dem alten Muster? Den neuen Bundesländern hat die alte Bundesrepublik die Zweiphasigkeit aufgezwungen. "Die Eingliederung der Lehramtsstudiengänge in die Universitäten in den alten Bundesländern hat dazu geführt, dass die fachwissenschaftlich orientierte Lehrerausbildung der Gymnasiallehrer zum favorisierten Grundmodell für die Ausbildung in allen Lehrämtern der Sekundarstufe I (Haupt- und Realschule, wenn als eigenständige Lehrämter noch vorhanden) und (dass dieses) zugleich einen stark richtungsweisenden Druck auf die Ausbildung für das Lehramt der Primarstufe entfaltet" (Potsdamer Denkschrift, S. 26).

In Potsdam vereinigen sich "brandenburgische Tradition und nordrhein-westfälischer oder anderer bundesdeutscher Import" (Kirsch) mit den Neuansätzen eines professionsorientierten Lehrerstudiums. Dieses Miteinander führt zu einem unterschiedlichen Verständnis dessen, was Lehrerbildung sein soll, was sie den Studenten abverlangen und was sie erwirken soll. Das schafft am Pädagogischen Institut ein inneruniversitäres Spannungsfeld. Da regt sich z.B. Kritik an der Funktionalisierung der Wissenschaften.

Verschiedene Professoren sehen ihre Aufgabe als Hochschullehrer ausschliesslich fachimmanent. Sie glauben sich in ihrer disziplinären wissenschaftlichen Legitimation durch die ihnen auferlegte Zurichtung von Lehre und Forschung auf berufliches Handeln von Lehrern hin in Frage gestellt. Um dem zu begegnen, fordern sie den Studierenden ein fachlich spezialisiertes, vertieftes Studium ab. Fachkompetenz ist ihnen als Ziel oberstes Prinzip. Der akademische Wissenserwerb steht für sie im Widerspruch zur Bezugnahme auf die schulische Anwendung des Wissens. Die dem Potsdamer Modell nicht gemässen Vorschriften des Prüfungsamtes verfestigen mit ihren tradierten Verfahren die Tendenz, in ein ausschliesslich fach- und erziehungswissenschaftliches Denken per se zurückzufallen. Die Studierenden werden mit den Fachanforderungen so vollgepackt, dass ihnen wenig an Zeit und Kraft für die professionsorientierte Ausbildung übrigbleibt.

Umgekehrt erklären die Vertreter der Fachwissenschaften, die Erziehungswissenschaften beanspruchten zu viel Zeit. Mehrere unter den Studierenden haben zu den Erziehungswissenschaften ein gebrochenes Verhältnis. Sie sehen in ihrem Studium eine abzuleistende Pflicht, wobei die so erworbenen Einsichten und Kenntnisse in der Praxis unwirksam sind, ja, den Blick auf die Alltagswirklichkeit von Schule verstellen. Dabei sollte man die Erziehungs- und Sozialwissenschaften nicht studieren, "weil man muss", sondern weil sie die Voraussetzungen zu einem reflektierten beruflichen Handeln schaffen, "weil sie helfen" (Schmitt). Mit der Lehre muss sich die Forschung verbinden. "Sie darf kein Additivum sein, sondern ist ein Element des Curriculums" (Lüth).

Zur Zeit steht das habituelle Verhalten der einstigen DDR-Studenten einem diskursiven Ausbildungsstil, wie er in Potsdam angestrebt ist, noch entgegen (Schmitt). Die Professoren haben zu sagen, was richtig ist, und die Lernenden haben das Gelehrte fraglos zu rezipieren. Prof. Oswald stellt fest, dass es "das Prinzip der kritischen Überprüfung des Gelehrten und zu Lernenden in gewünschter Art nicht gibt". Manchen fehle die Einsicht, dass der Wissenserwerb "ein geistiges Abenteuer sei". Man rufe nach "Regeln", einen Widerspruch gebe es nicht, man verschiebe die Verantwortung nach oben, statt sie selber wahrzunehmen. Bei aller verbalen Übereinstimmung in der Erklärung der Absicht, mit der Potsdamer Lehrerbildung zur Förderung der West-Ost-Kooperation beizutragen, sei "das Koordinatensystem des Denkens" auch Jahre nach der Vereinigung noch immer unterschiedlich (Oswald). Das Fehlen gemeinsamer Perspektiven äussert sich u.a. im mangelnden Verständnis von West-Professoren für das Integrierte Einführungspraktikum (IEP), weil sie mit der altdeutschen Vorstellung nach Potsdam gekommen sind, die Diplom- und Magisterstudiengänge seien mit den Lehramtsstudien zu verquicken (Kirsch, Thiern). Auch in Potsdam müssen die Fachdidaktiken um ihre Position kämpfen (Kirsch). Obwohl alle Professoren mit dem genannten Auftrag zur Umsetzung des Potsdamer Modells ans Pädagogische Institut berufen worden sind, verstehen sich manche ausschliesslich als Vertreter ihrer Disziplin, nicht als Lehrerbildner. Sie seien eilig bemüht "den Ballast der DDR-Tradition abzuwerfen", statt ihre Aufgabe wahrzunehmen, die dahingeht, "den Verbund von Lehre und Forschung mit dem Wissenshorizont und dem Handlungsfeld der Lehrer" anzustreben und zu realisieren (Edelstein). So läuft man auch in Potsdam Gefahr, in die westdeutsche Tradition einer schulfernen universitären, im Praxisfeld unwirksamen Erziehungswissenschaft zurückzufallen (Edelstein).

Dabei hätten sich die Auszubildner künftiger Lehrpersonen zusätzlich zur professions-spezifischen Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Studien mit dem besonderen Problem auseinanderzusetzen, wie man im Lehrerstudium mit themenorientierten, nicht fachgerichteten Inhalten, so wie sie in Brandenburg in besonderer Art durch die fächerübergreifende Anlage des Lernfeldes "Lebensgestaltung - Ethik - Religion" gegeben sind, umgeht. In einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrkräften am Pädagogischen

Landesinstitut Brandenburg (PLIB) bereiten sich die Lehrkräfte auf dieses neue "Fach" so vor, dass sie sich in interdisziplinärer Arbeit mit Themen wie "Gewalt", "Mensch und Natur", "Menschen als unverwechselbare Individuen", "Kommunikation und Interaktion in der Klasse", "Zwischen Angst und Vertrauen", "Konflikte und Konfliktbewältigung", "Meine Sexualität" oder mit Bezug auf spirituelle Dimensionen menschlichen Seins z.B. mit "Buddhistischen Denkwelten" oder in der Suche nach einem Zugang zu andern religiösen Riten u.a. auch mit den "Festen im Judentum" befassen (Hofmann, Pfender). All dies sind weite Felder des Lehrens und Lernens. Auch sie müssten in der grundständigen Ausbildung ihren Platz finden. Wer aber soll dafür zuständig sein, wenn sich die Disziplinen als gegenseitig abgegrenzte Studienbereiche verstehen?

### Zuversicht oder Resignation?

Leider hat das Pädagogische Institut Potsdam zufolge innerer und äusserer Widerstände das angestrebte Konzept nicht umgesetzt und das Wenige, was im Korsett vorgegebener traditioneller Rahmenbedingungen (Zweiphasigkeit statt Einphasigkeit) an Innovationen möglich gewesen wäre, aufgegeben. So sind die Studiengänge für die einzelnen Lehrämter nach wie vor von unterschiedlicher Dauer, und eine institutionell abgesicherte Koordination zwischen der ersten und der zweiten Phase, wie sie im Hinblick auf eine gegenseitige Bezugnahme und curriculare Abstimmung der Studienpläne unabdingbares Erfordernis ist, lässt weiterhin auf sich warten.

Die didaktische Revolution der Lehrerbildung hat somit nicht stattgefunden. Es ist zu befürchten, dass sich bei einem Zusammenschluss des Landes Brandenburg mit Berlin auch das letzte an innovativen Entwicklungen abbaut, was die Potsdamer Lehrerbildung den Studiengängen an den grossen Berliner Universitäten voraus hat: das in Theorie und Praxis auf die professionelle didaktische Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ausgerichtete fachwissenschaftliche, psychologische kognitionswissenschaftliche sowie sozial- und erziehungswissenschaftliche Lehren und Lernen, dessen Ziel die Integration der verschiedenen praxisorientierten Studienbereiche zu einem umfassenden berufstheoretischen handlungsleitenden Wissen ist.

Weil sich die Lehrstuhlinhaber aufgrund ihres traditionellen disziplinären Lehr- und Forschungsverständnisses an den Diplomstudiengängen orientieren, wird die Lehrerbildung mehr und mehr an Dozenten des Mittelbaus delegiert und somit abgewertet. Diese Entwicklung ist mitbedingt durch die Einschränkungen, die das Finanzministerium der Potsdamer Lehrerbildung auferlegt.

Zuversichtlich stimmt immerhin, dass an allen Universitäten didaktische Lernwerkstätten zu finden sind, die in mancher Beziehung Raum schaffen "für handlungsorientiertes pädagogisches Forschen und Lernen" und die im unüberblickbaren Labyrinth wissenschaftlichen Lehrens und Lernens "Informations- und Kommunikationszentren für Lehramtsstudierende, Lehrerinnen und Lehrer" sind (Opitz). Im Wabenbau der Freien Universität Berlin ist die von Tom Hans-Georg Opitz geschaffene und geleitete Lernwerkstatt so etwas wie ein Refugium: Ort des entdeckenden Lernens, des Erfahrungsaustauschs und der Beratung, des Erprobens, des freien, kreativen Umgangs mit Lernmaterialien. Hier arbeiten angehende Lehrpersonen mit Lehrern und Lehrerinnen zusammen, entwickeln Projekte und reflektieren ihre Lern- und Lebensgeschichte, ihr Berufsverhalten und vieles mehr. Angeregt und erstmals gestaltet von Karin Ernst (Technische Universität Berlin), haben diese Lernwerkstätten eine weite Verbreitung gefunden. Überall dort, wo die universitäre Lehrerbildung sich in praxisferne Höhen versteigt oder wo sich die Studierenden in der unübersehbaren Menge der Dozenten und der Mitstudierenden verlieren und sich in der Anonymität vereinzeln, sind die

Lernwerkstätten Oasen. Mehr als das. Sie werden zu Orten persönlicher Nähe und des gemeinsamen denkenden und tätigen Suchens nach neuen Wegen zur lebendigen Gestaltung eines anregenden und fördernden, zugleich erziehenden Unterrichts. Dass es sie gibt, lässt auf eine Lehrerbildung hoffen, die, abgestützt auf eine Sachkompetenz, die sich in fachwissenschaftlichen Studien aufbaut, ihre Mitte im forschenden und erprobenden gemeinsamen und individuellen didaktischen Handeln und in pädagogischer Reflexion findet.

### Was haben diese Einblicke in die Transformation der Lehrerbildung Deutschlands für uns zu bedeuten?

Was sich seit der Wende im Zuge der einseitigen Angleichung der Lehrerbildung Ostberlins und der neuen Bundesländer an die Strukturen des Westens tut, kann und soll sich im Prozess der strukturellen Erneuerung und der durchgehenden Anhebung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf die Tertiärstufe bei uns so nicht nachvollziehen. Eine ähnliche Aufspaltung von universitären Studien und Vorbereitungsdienst ist aufgrund der Tradition unserer ausgeprägt praxisorientierten, einphasigen Ausbildung der Lehrpersonen (zumindest für die Volksschule) keine Gefahr, denn es steht ihr unsere Leitvorstellung des wissenschaftlich anfordernden, die berufliche Praxis der Lehrenden fundierenden und erhellenden Zusammenwirkens von theoretischem Erkenntnisgewinn und schulisch-erzieherischer Umsetzung entgegen.

In der derzeitigen Um- und Neugestaltung der Lehrerbildung in den schweizerischen Kantonen kann indessen das modellhafte Potsdamer Konzept auch für uns wegweisend sein:

- Das Potsdamer Modell nimmt Abstand von einer Hierarchisierung der verschiedenen Lehrämter in ihrer Stufenausrichtung und fordert eine in gleicher Weise anspruchsvolle berufsgerichtete erziehungswissenschaftliche und didaktische Ausbildung aller Lehrpersonen, unabhängig vom Alter der zu unterrichtenden Kinder oder Jugendlichen.
- Eine Lehrerbildung auf ausseruniversitärer Tertiärstufe und insbesondere die in die Universität integrierten Studiengänge orientieren die fachwissenschaftlichen Studien an den funktionalen Kompetenzanforderungen an die Lehrkräfte. Die Erziehungswissenschaften ihrerseits unterscheiden sich in ihrer Bezugnahme auf die Prozesse des Lehrens und Lernens, auf das Lehrerhandeln und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule von den Lizentiatsstudien. In beiden Bereichen bedeutet dies indessen nicht eine Minderung des wissenschaftlichen Anspruchs. Das Fachwissen verbindet sich im Zusammenwirken der verschiedenen Disziplinen jedoch mit operativem Prozesswissen, orientierendem Kontextwissen und beruflichem Können.
- Ziel der pädagogischen Handlungsorientierung des Lehrerstudiums ist die Vermittlung des funktionalen Professionswissens und der Befähigung zur reflexiven Durchdringung des eigenen beruflichen Tuns.
- Die Lehrerbildung vereinigt in sich in Wechselwirkung Lehre, Studium und Forschung. Letztere ermöglicht eine aktive Teilhabe der Lehrenden und Lernenden am Aufbau empirischer und theoretischer Grundlagen des Professionswissens und ermöglicht den angehenden Lehrpersonen Einblicke in die Methodologie wissenschaftlichen Arbeitens.
- Das stufenbezogene Studium schafft in jedem Fall einen ersten Berufsfeldbezug in einem "Integrierten Eingangspraktikum", das stufenübergreifend organisiert ist und

- den Lehramtsanwärtern Einblick in die Bildungs- und Erziehungsarbeit auf unterschiedlichen Stufen und in verschiedenen Schultypen gibt.
- Die Praktika folgen in ihrem Aufbau dem Gesetz der wachsenden Anforderungen bei zunehmender Eigenständigkeit der Studierenden im Unterricht. Dabei werden sie von Mentoren begleitet, die mit allen theoretischen Voraussetzungen und handlungsleitenden Erkenntnissen, die die Lehrerbildung in ihrer wissenschaftsgestützten Theorie vermittelt, vertraut sind.
  - Die Dozenten der Lehrerbildungsinstitutionen sind umgekehrt dafür besorgt, dass das schulpraktische Erproben, Üben und Anwenden mit der theoretischen Ausbildung koordiniert ist und dass die Praxiserfahrungen zurückgemeldet und von ihnen ausgewertet werden.
  - Bedenkenswert ist die Frage, ob sich nicht alle Lehrpersonen in ihren Studien wissenschaftlich mindestens in ein Fach so weit vertiefen sollten, dass sie sich aufgrund ihrer inhaltlichen und methodologischen Kenntnisse in einem ausgewählten, unterrichtsrelevanten Bereich im Sachbezug kompetent wissen und sich in ihrem Beruf nicht bloss einseitig als Fachleute des Planens, Anregens, Durchführens und Auswertens von Lernprozessen verstehen. Die Erfahrungen in Deutschland lehren, dass z.B. fachlich universitär ausgebildete Grundschullehrerinnen und -lehrer auch auf kleine Kinder in ihrem individualisierenden, fördernd-ermutigenden Unterricht einfühlsam einzugehen wissen, ja, es sogar differenzierter tun als Lehrkräfte, die nicht über einen entsprechenden theoretischen Hintergrund verfügen.
  - Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sind nicht künstlich getrennte Lernfelder, sondern stehen in einem funktionalen Bezug zueinander, indem die ersteren das Fundament der Sachkompetenz legen, auf das sich die Fachdidaktiken im Aufbau theoretischer Kenntnisse, in der schulpraktischen Erprobung, in der Reflexion über die Lernprozesse und in ihrer Evaluation abstützen.
  - Die grundständige Ausbildung von Lehrpersonen kann im Zusammengehen von Theorie und Praxis lediglich erste Voraussetzung für den selbstverantworteten Einstieg in die Berufstätigkeit schaffen. Umso wichtiger ist es, dass sich die Grundausbildung als Plattform versteht für eine weiterführende Fort- und Weiterbildung.

### Kontakt- und Referenzpersonen

*Max-Planck-Institut für Bildungsforschung:* Prof. Dr. Wolfgang Edelstein; Prof. Dr. Peter Roeder. *Freie Universität:* Prof. Dr. Peter Drewek; Prof. Dr. Peter Hübner; Axel Gehrmann; Prof. Dr. Hans Merckens; Tom Hans-Georg Opitz; Prof. Dr. Jürgen Raschert. *Technische Universität:* Karin Ernst. *Humboldt-Universität:* Prof. Dr. Jürgen Diederich; Prof. Dr. Achim Leschinsky; PD Dr. Michael Tiedtke. *Universität Potsdam:* Prof. Dr. Ursula Drews; Dekanin Prof. Dr. Bärbel Kirsch; Prof. Dr. Joachim Lompscher; Prof. Dr. Christoph Lüth; Prof. Dr. Hans Oswald; Prof. Dr. Hanno Schmitt; Prof. Dr. Wolfgang Thiem; Prof. Dr. Uwe Wyszkon. *Weiterbildungszentrum Babelsberg:* Prof. Dr. Bernhard Muszynski. *Staatliches Seminar für das Lehramt an Mittelschulen, Dresden:* Dr. Kretschmer, Direktor; Frau Dr. Radisch. *Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg:* Direktor Dr. Jan Hofmann; Dr. Ursula Pfender. *Akademie für Berufsförderung und Umschulung:* Heinz-Georg Bruhse. *Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg:* Abteilungsleiter Vogel. *Thüringer Kultusministerium:* Marianne Klinge. *Sächsisches Ministerium für Schule:* Dr. Winkler, Abteilungsvorstand; Frau Dr. Zeller. *Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt:* Gehrmann, Sachbearbeiter. *Prüfungsamt des Landes Brandenburg:* Krzywek, Vorsitzender. *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB, Landesverband Berlin:* Sabine Dübbers. *Lehrpersonen im Schuldienst:* Frank-Volker Merkel (Bertold Brecht Gymnasium); Klaus

Dieter Schober (Realschule). *Aussenstelle Berlin der Schweizerischen Botschaft:* Kulturrätin Hanna Widrig, Hanna. *Österreichisches Generalkonsulat:* Barbara Wicha, Konsulin für Presse, Kultur und Wissenschaft.

### Literatur

- Antrag (1994) an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Bewilligung einer Forschergruppe zum Thema "Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Freie Universität und Humboldt-Universität Berlin. - Anweiler, O. (1988). *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen: Leske & Budrich. - Anweiler, O. et al. (1990). *Materialien zur Lage der Nation*. Hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. - Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 25-52. - Böttcher, K., Klemm K. & Weegen, M. (1992). *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven, Vergleiche*. Weinheim: Juventa. - Czerwenka, K. (1990). Einigkeit - auch in der Schul-Pädagogik? Wie schnell kann sich die schulische Erziehung in der DDR ändern? *Pädagogische Rundschau*, 44 (9), 707-720. - Döbert, H. & Martini, R. (1992). Schule zwischen Wende und Wandel - Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost. *Die Deutsche Schule*, 84, 94-110. - Dokumentation (1994). Gesetze, ministerielle Verordnungen und zugehörige Ausführungsbestimmungen, Lehrpläne und Richtlinien etc. der neuen Bundesländer und Berlins. - Drefenstedt, E. (1990). Die produktive Aufarbeitung der DDR-Didaktik - eine unaufschiebbare Aufgabe. *Pädagogik* (7/8), 538ff. - Hälder, E. (Hrsg.). (1992). *Im Trabbi durch die Zeit - 40 Jahre Leben in der DDR*. Stuttgart: Metzler-Poeschel. - Hübner, P. (Hrsg.). (1988). *Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre*. Berlin. - Klafki, W. (1988). Lehrerbildung in den 90er Jahren - Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag. In P. Hübner (Hrsg.), *Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre*. Berlin. - Klier, F. (1990). *Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR*. München: Kindler. - Klingberg, L. (o.J.). DDR-Didaktik - BRD-Didaktik - und was nun? Aufbruch und Besinnung im Bildungswesen der DDR. Oldenburger Vor-Drucke, Heft 105, 10ff. - Lenhardt, G., Stock, M. & Tiedtke, M. (1991). *Die Transformation der Lehrerrolle in der ehemaligen DDR*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. - Rost, P. & Wessel, A. (1992). Schulwahl - ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin. *Die Deutsche Schule*, 84, 272-281. - Rust, M.K. (1994). Die deutsche Vereinigung. Neue Chancen für die Lehrerbildung. *Bildung und Erziehung*, 47, Heft 2. - Schenk, P. (1993). Politische Innansichten zur deutschen Pädagogik in Ost- und Westdeutschland. *Die Realschule*, 101 (5), 210f. - Schramm, H. (1993). *Hochschule im Umbruch. Zwischenbilanz Ost. Orientierungen und Expertenwissen zum Handeln* (Hrsg. im Auftrag der GEW). Berlin: Basis. - Stock, M. & Tiedtke, M. (1992). *Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozess*. Weinheim und München. - Tiedtke, M. (1994). Vielfalt statt Einheit. Überlegungen aus Anlass der pädagogischen Reformation des Ostens. *Pädagogische Korrespondenz*, 13, 5-21. - Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Denkschrift der Strukturkommission Lehrerbildung*. - Waserkamp, D. (1987). *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin, Arno Spitz. - Weissbuch 3: Buddin, G. & Dahlke, H. (Hrsg.). (1994). Weissbuch 3. Unfrieden in Deutschland. Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin: Kolog. - Wissenschaftsrat (1991). *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern*. Düsseldorf: Wissenschaftsrat, Dossier 328. - Wissenschaftsrat (1992). *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin*, 1. Teil. Köln. - *Zeitschrift für Pädagogik* (Hrsg. P. Dudek, H.-E. Tenorth). (1993). Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozess mit ungewissem Ausgang. 30. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz. - *Zeitschrift für Pädagogik* 41. Jahrgang, Heft 1 (1995). Schulautonomie / Pädagogik der DDR.